

Querschnittsbericht: „Fachdidaktik“

Veranstalter: 46. Deutscher Historikertag

Datum, Ort: 19.09.2006-22.09.2006, Konstanz

Bericht von: Michele Barricelli, Friedrich-Meinecke-Institut, Freie Universität Berlin

Wer sich auf einem Historikertag vornehmlich den fachdidaktischen Sektionen widmet, erwartet intellektuell anregenden Aufschluss über neueste Entwicklungen an der Schnittstelle von historischer Forschung, geschichtskulturellem Diskurs und der Praxis des (nicht nur schulischen) historischen Lernens. Dieser vielschichtigen Gemeinschaftsaufgabe stellten sich auf dem Konstanzer Treffen die Konferenz für Geschichtsdidaktik und der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) in ihren insgesamt fünf Sektionen¹ mit einigem Einfallsreichtum, zumal das als allgemeines Tagungsmotto ausgewählte „Geschichtsbild“ seit Längerem zu den bevorzugten Gegenständen wissenschaftlicher Analyse in der Geschichtsdidaktik und damit auch den produktiven Grundbegriffen der Disziplin zählt.²

Für die erste geschichtsdidaktische Sektion mit dem etwas umständlichen Titel „Die Aufarbeitung der Stasi-Tätigkeit und ihrer Folgen in Deutschland: ein Modell für den Umgang mit der Hinterlassenschaft europäischer Diktaturen nach 1945?“ hatte sich der VGD, vertreten durch den Bundesvorsitzenden Peter Lautzas, die Behörde der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes (BStU) und diese selbst, die einstige DDR-Bürgerrechtlerin Marianne Birthler, als Partner gesichert und sogar deren Vorsitzende, die DDR-Bürgerrechtlerin Marianne Birthler (Grüne), als Vortragende gewonnen. In ihrem Eingangsreferat hob diese noch einmal die Bedeutung der MfS-Akten (und ihrer Behörde) für eine differenzierte Erforschung der DDR-Gesellschaft hervor und lieferte eine überaus praktikable Definition des mythischen deutschen Begriffs der „Aufarbeitung“, der in keine andere Sprache übersetzbar ist: Aufarbeitung diene demnach dem Geschichtslernen, indem sie die Differenzen von Diktatur und Demo-

kratie herausarbeite, Diktaturfolgen zu beseitigen helfe, zivilgesellschaftliche Schäden behebe, neue Möglichkeiten des Trauerns und des produktiven Umgangs mit Unrechtserfahrungen schaffe und an vorbildliche Verhaltensweisen in Zeiten großer Bedrängnis erinnere. Dass diese Art von Vergangenheitsbefassung regelmäßig auch auf Programme historisch-politischer Bildungsarbeit abzielt, bestätigte Axel Janowitz, Mitarbeiter im Fachbereich Bildung und Forschung der BStU, indem er den Ablauf von Lehrerfortbildungsveranstaltungen und Schülerprojekttagen kurz skizzierte und die Vielfalt der dabei zum Einsatz kommenden Medien, der faksimilierten Quellen und Bildmaterialien pries (wenn auch bedauerlicherweise ohne konkrete Beispiele vorzuführen).³ Birthler und Janowitz war indessen anzumerken, dass sie hier ein bereits des Öfteren realisiertes Programm routiniert vortrugen.

Da die Sektion ausdrücklich als „diskursives Angebot“ konzipiert war, fielen die folgenden Vorträge zum Umgang mit Diktaturerfahrungen in Polen und Spanien eher kurz, unsystematisch, assoziativ aus, und die Moderatorin Gabriele Camphausen (BStU) mühte sich auf dem Podium redlich, die vielen losen Enden im Sinne eines historischen Vergleichs zusammenzuknüpfen, der die vorgestellten alternativen Verhaltensweisen, um dunkle Kapitel der Geschichte in die jeweiligen nationalen Meistererzählungen einzubinden, auf das Modellhafte und Emblematische des DDR-Beispiels bezog.

Krzysztof Madej, Mitarbeiter am „Institut des Nationalen Gedenkens“ in Warschau, mit dessen Eröffnung im Jahre 2000 ein Ort für die „Verfolgung von Verbrechen gegen die polnische Nation“ seit 1939 geschaffen wurde, wies zunächst darauf hin, dass die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur bereits zu kommunistischer Zeit einsetzte, zuvorderst in der Literatur, journalistischen Zirkeln und Teilen der katholischen Kirche; auch in der Schule hätten sich vermehrt kritische Lehrer gefunden, die etwa von Katyn, den politischen Repressionen oder den wirtschaftlichen Missständen nicht mehr schweigen mochten. Die Verfügbarmachung der Akten der KP nach 1989 – während gleichzeitig die Hinterlassenschaften des Sicherheitsdienstes bis heute für Privatperso-

¹ Unberücksichtigt bleibt hier eine breit besuchte Sonderveranstaltung zur tagesaktuellen Thematik der „Bildungsstandards Geschichte“, auf der der VGD ein entsprechendes Rahmenmodell vorstellte, das bereits gedruckt vorliegt: VGD (Hgg.), Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe, Schwalbach am Taunus 2006.

² Vgl. zusef. Demantowsky, Marco, Art. Geschichtsbild, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hgg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach am Taunus 2006, S. 70-71.

³ Vgl. die neueste Publikation: Hamann, Christoph; Janowitz, Axel (Hgg.), Feindliche Jugend? Verfolgung und Disziplinierung Jugendlicher durch das Ministerium für Staatssicherheit. Unterrichtseinheiten zu ausgewählten Fällen, Berlin 2006.

nen wie Historiker nur schwer zugänglich sind – löste einen gewissen Schub im öffentlichen Aufarbeitungsdiskurs aus. Doch stellte sich bereits in den 1990er Jahren eine merkliche Vergangenheitsmüdigkeit ein bzw. wanderte der Fokus des gesellschaftlichen Interesses zurück auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs – ein Szenario, das womöglich auch der Erinnerung an den SED-Unrechtsstaat bevorzucht.

Im Hinblick auf die gerade erst einsetzende Beschäftigung mit dem Franquismo in Spanien konnte Sören Brinkmann (Erlangen) im Grunde nur einige meist bekannte Eckdaten beitragen: Auf das lange offizielle Schweigen folgten mit Beginn der Phase der *transición* ab 1975 Amnestiegesetze und noch 1986 empfahl der damalige Ministerpräsident Felipe González eine Kultur des Nicht-Gedenkens, was Jörn Rüsen wohl als Nachweis eines historischen „Traumas“, d.h. als die Unmöglichkeit der Sinnbildung durch die Mittel einer identitätsbildenden Erzählung angesehen hätte.⁴ Richtig wies Brinkmann darauf hin, dass sich die Aufarbeitung der Franco-Diktatur im Augenblick vor allem auf das Aufspüren von Massengräbern, deren Existenz und Lage sich im lokalen Gedächtnis erhalten haben, beschränkt. Initiativen der letzten Jahre, insbesondere von journalistischer Seite (also einer Berufsgruppe, die an den 30.000 Vermissten einen überproportionalen Anteil hat), sind noch viel zu vereinzelt um von systematischer Erforschung zu sprechen und ihre Zukunft völlig ungewiss.

Bedauerlicherweise zeigte sich Brinkmann über die relevante Veränderung der Redeweisen über den Franquismo in den neuesten spanischen Geschichtsschulbüchern, wie sie in der deutschen Geschichtsdidaktik bereits eingehend untersucht wurden, wenig informiert.⁵ Immerhin konnte er berichten, dass Befragungen zufolge das Wissen der spanischen Jugend durch dramatische Unkenntnis über die einfachsten Tatsachen und Zusammen-

hänge der Franco-Zeit gekennzeichnet sei, womit nun wieder eine Brücke zu den deutschen Verhältnissen zu schlagen war. Martin Bongertmann nämlich, der als Fachreferent für Geschichte in Mecklenburg-Vorpommern aus kultusbürokratieaffiner Sicht einige versprengte Gedanken zum Umgang mit der DDR-Geschichte in aktuellen Rahmenlehrplänen hinzufügte, entkräftete vorauseilend die oft von Seiten der Presse gestellte Nachfrage, ob die DDR überhaupt noch und zumal ihre diktatorischen Merkmale im Unterricht eine Rolle spielten. Es sei dies nämlich in quasi allen Bildungsplänen implementiert, und das Problem läge eher in einem „Vollzugsdefizit“: Ostdeutsche Lehrer tendierten dazu – die in den Elternhäusern vermittelte Sichtweise aufnehmend –, die DDR als „gute Tyrannis“ zu charakterisieren oder aber in eskapistischer Manier nur den ulkigen und unterhaltsamen Alltag anzusprechen; das DDR-Bild westdeutscher Lehrer sei dagegen überhaupt wenig reflektiert oder oft sogar noch von Alt-68er-Sympathie geprägt.

Als Resümee der Sektion kann schwerlich behauptet werden, die Beiträger hätten ihre aus einigem Professionsinteresse formulierte Maximalthese, dass das gesamtgesellschaftliche „Bedürfnis nach Aufklärung virulent“ bleibe und „Schlussstriche nicht möglich“ seien, an den Fallbeispielen tatsächlich vorfindbarer Praxis belegt. Im Angesicht der allgemeinen, sehr vielfältigen und lebendigen Praktiken, sich einem kritischen und verantwortungsbewussten Gedenken zu entziehen, ist es doch ein ziemlicher Irrglaube anzunehmen, das Vorhandensein einer rituellen Trinität von Forschungsinstituten, Mahnmalen und Schulbuchseiten eigne sich als Maß für die Aneignung einer moralisch eindeutigen Erinnerungspädagogik. Auf Podien der politischen Bildung, die sich ja mindestens so sehr wie die Geschichtsdidaktik in vergleichender Perspektive mit Diktaturbewältigung in nationalen Kulturen befasst, hat man zudem schon theoretisch Anspruchsvolleres und unterrichtspraktisch Durchdachteres zur Entwicklungsaufgabe der „citizenship education“ gehört.

Den Eindruck einer gewissen kognitiven Lauheit bestätigte dann auch die Abschlussdiskussion, die letztlich auf die Forderung hinauslief, dass die DDR-Geschichte endlich als vollgültiger Teil einer gesamtdeutschen Geschichte anzuerkennen und zu unterrichten sei. Diese aus interessierten Kreisen in letzter Zeit eher als Beschwörung denn als Erkenntnis wiederholte These wird es außerhalb

⁴ Vgl. Rüsen, Jörn, *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*, Köln 2001, insbes. S. 152-157.

⁵ Vgl. dazu insbes. Mätzing, Heike Christina, *Schulbuchanalyse als Methode der Geschichtsdidaktik – Diktaturerfahrung und Erinnerung am Beispiel spanischer Geschichtsbücher*, in: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hgg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*, Münster 2002, S. 187-197; Dies., *Die Diktatur als Gegenstand historischer „Meistererzählungen“*. Spanische Schulbücher vor und nach 1975, in: Ruchniewicz, Krzysztof; Troebst, Stefan (Hgg.), *Diktaturbewältigung und nationale Selbstvergewisserung. Geschichtskulturen in Polen und Spanien im Vergleich*, Warschau 2004, S. 113-119.

von gutmeinenden pädagogischen Zusammenhängen schwer haben, sich gegenüber der weitaus plausibleren Gesamtdeutung des SED-Staats als eines deutschen Regionalismus durchzusetzen.

Die Sektion „Geschichtsbild und Handlungsorientierung“ stand unter der Leitung der Erlanger Geschichtsdidaktikerin Elisabeth Erdmann, die ihrer baldigen Pensionierung entgegen sieht und daher in Konstanz die Gelegenheit nutzte, frühere und jüngere Schüler um sich zu scharen. In einer knappen, problemorientierten Einleitung lieferte sie nützliche Erläuterungen zur Bedeutung der im Sektionstitel erscheinenden Leitbegriffe, ohne jedoch Auskunft zu geben, wie das didaktische Analysekonzept des Geschichtsbildes und das unterrichtsmethodische Strukturierungskonzept der Handlungsorientierung sinnvoll aufeinander zu beziehen seien.

Dies blieb auch wenig beleuchtet im Vortrag von Elke Mahler (Studienrätin in Nürnberg), die Ergebnisse ihrer Promotion zur „Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht“, vorstellte⁶ (erstaunderweise fand dabei die erst kürzlich erschienene, sehr brauchbare und im Haupttitel namensgleiche Monografie von Bärbel Völkel keine Erwähnung⁷). Mahler hielt sich recht lang bei ihren Präliminarien, nämlich den altbekanntesten pädagogischen Entwürfen von Handlungsorientierung etwa von Hans Aebli und John Dewey auf, um dann einige gelungene Sequenzen ihrer empirischen Studie, die immerhin eine Gesamtzahl von über 350 Schülerinnen und Schülern involvierte, zu veranschaulichen. Ihre Befunde freilich replizierten Erfahrungen, die man bereits seit seiner Einführung mit handlungsorientierten (Geschichts-)Unterricht macht, nämlich dass das Lerninteresse der Schüler, ihre methodischen Kompetenzen und ihre Einsicht in die eigene Verantwortlichkeit zunehmen und dass über diese Hilfsmittel tendenziell auch der Wissenserwerb erleichtert sowie die Lernerfolge verbessert werden.

Nicht in Mahlers Erkenntnisinteresse befand sich die Frage, worin nun die eigentliche Fachspezifik der Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht zu sehen sei – ein drängendes Problem, zu dem sich die Geschichtsdidaktik seit den Arbeiten Peter Schulz-Hageleits in den 1980er Jahren nur vage geäußert hat.⁸ Den in diesem Sinne theore-

tisch klärenden und begriffspositionierenden Sektionsbeitrag lieferte Susanne Popp (bisher Siegen, soeben nach Augsburg berufen) zu „Konzepten des historischen Lernens im Spiegel handlungsorientierter Ansätze“. Sie zeichnete kenntnisreich die Entwicklung handlungsorientierter Unterrichtsverfahren unter Einschluss ihrer Vorformen *avant la lettre* nach, spießte den pädagogischen Übermut, der in diesem Konzept auch verborgen sein kann, als „Kampfrhetorik“ auf und verwies noch einmal darauf, dass die Heimat der Handlungsorientierung in den Naturwissenschaften und der berufsbezogenen Pädagogik liege – denn dort sind Bereiche und Räume zu bestimmen, in denen fachspezifisches Wissen zur handelnden Anwendung gelangen und Handeln professionalisiert werden kann. Gemäß dieser Logik wäre daher zu fragen, auf welches spätere „angewandte historische Handeln“ denn im Geschichtsunterricht orientiert werden könne, immer in Anbetracht dessen, dass Geschichte eben kein reales, nur ein mentales Phänomen darstellt und nicht „getan“, nur gedacht werden kann. Zu diesem Zweck entwarf Popp eine höchst interessante „Systematik“ historischer Handlungsfelder mit den Stichpunkten „Erkenntnisgewinn mit der Methode des Historikers“, „handelnde Vergegenwärtigung“, „experimentelle Archäologie“ und, vor allem, „Partizipation an Geschichtskultur“, die wertvolle, wirklich weiterführende Impulse für einen problemorientierten Diskurs lieferte, der auf dieser theoretischen Höhe in der Geschichtsdidaktik bisher noch nicht geführt wurde. Indem „Handeln in der Geschichte“ innerhalb der diskutierten Systematik letztlich auf das produktive, sinnbildende Erzählen von Geschichten hinausläuft (und sich eben nicht im Spielen, Rätseln, Basteln erschöpft), wahrt Popp die Anschlussfähigkeit ihrer Argumentation auch an das narrativistische Paradigma der Geschichtsdidaktik.

Von den zwei externen Teilnehmern der Sektion, dem Pädagogischen Psychologen Carlos Kölbl (Hannover) und dem Soziologen Heiner Treinen (Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen), ist vor allem Kölbl hervorhebenswert, der im Verlaufe des Vortrags, in dem er Einsicht in seine aktuelle Studie zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulern gewährte,⁹ wieder einmal schmerz-

⁶ Mahler, Elke, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Theorie – Praxis – Empirie, Idstein 2006.

⁷ Völkel, Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2005.

⁸ Vgl. z.B. Mayer, Ulrich, Handlungsorientierung als Prinzip

und Methode historischen Lernens, in: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hg.), Geschichte und historisches Lernen, Kassel 1995, S. 117-130.

⁹ Kölbl, Carlos u.a., Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 53 (2006), S. 201-212.

lich klar machte, wie weit die geschichtsdidaktische Zunft bei ihrer Konzeption von Empirie noch von der Beherrschung forschungsmethodologischer Standards entfernt ist. Dies soll nicht bedeuten, dass die Geschichtsdidaktik ihr Heil nur noch in valide konstruierten Skalen, Korrelations- oder Mehrebenenanalysen suchen sollte, denn zuweilen widersprachen die Befunde schulischer Alltagserfahrung oder ließen die Vermutung methodischer Artefakte aufkommen. Diskussionswürdig blieb etwa, ob die vermeintlich schwächere Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von Mädchen und Kindern mit Migrationshintergrund im vorfachlichen Umgang mit historischen Thematiken nicht einfach darauf beruht, dass Geschichte von Beginn an eben als etwas Männliches und Deutsch-Nationales vermittelt wird. Jedoch konnte Kölbl unmissverständlich deutlich machen, dass die Erforschung des historischen Lernens, eben weil wir es dort mit Vorstellungs- und Einstellungskomplexen, inneren Bildern und Reflexionen zu tun haben, ganz ohne psychometrische Verfahren nicht vorankommen wird.

Die Sektion „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Sondergeschichte – Beziehungsgeschichte – gemeinsame Geschichte?“ unter der klugen Leitung von Rolf Ballof (VGD) war nicht so deutungsoffen, wie es der Untertitel suggerierte, denn in vielen aktuellen (behördlichen) Verlautbarungen zum Geschichtsunterricht, einschließlich den entstehenden Bildungsstandards, ist der Paradigmenwechsel mindestens zu einer deutsch-jüdischen Beziehungsgeschichte, besser noch einer gemeinsamen Geschichte, die jedweden Ansatz einer retrospektiven Teleologie des Holocaust obsolet machen soll, bereits vollzogen. Moshe Zimmermann (Jerusalem) warnte denn auch noch einmal eindringlich vor einer „historiografischen Ghettoisierung“ jüdischer Geschichte innerhalb des Gehäuses nationaler Meistererzählungen, zumal er keine prinzipiellen Schwierigkeiten sieht, ausgehend von einer Relativierung des nationalen Kollektivs und auf der Grundlage gemeinsam geteilter Grundbegriffe wie „Integration“ und „Emanzipation“ eine gemeinsame Narration zu konstruieren, die eben nicht – was er pikanterweise als Gegenbeispiel anführte – wie im Falle der israelisch-palästinensischen Geschichte mit wenig Erfolgsaussicht oktroyiert werden müsse. Wenn jedoch in vielen Schulgeschichtsbüchern die jüdische Emanzipation in der Regel mit der Französischen Revolution einsetzt und 1933 abrupt en-

det, echaen die Verfasser, so Zimmermanns Fingerzeig, lediglich das laut verkündete Credo des Goebbel'schen Propagandaministeriums. Semantisch nicht überzeugen konnte dagegen Zimmermanns sophisticatede Auslegung des verhängnisvollen Bindestrichs im Titel der Sektion: Ihm zufolge stehe dieser nicht für eine prinzipielle Trennung von Gruppen, sondern zeige vielmehr Nähe an. Dass dies jedoch einem allgemeinen, ganz gewiss auch von Jugendlichen geteilten Sprachempfinden widerspricht, wie es sich in parallelen Konstruktionen wie „französisch-deutsche Beziehungen“ oder „deutsch-polnische Schulbuchkommission“ niederschlägt, blieb leider während der gesamten Sektion undiskutiert.

Simone Lässig (soeben zur Direktorin des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig [GEI] ernannt) absolvierte eine außerordentlich gehaltvolle und erzählerisch verzweigte *Tour d'Horizon* durch die von Land zu Land, Region zu Region und sogar Stadt zu Stadt sehr unterschiedlichen Modelle jüdischer Emanzipation ab dem 18. Jahrhundert, die hier nicht im Mindesten nachgezeichnet werden kann. Der immer wieder eingeflochtene Analogieverweis zu den weiteren Sozialgruppen der Katholiken und Sozialdemokraten (merkwürdigerweise fehlten die Frauen) ermöglichte Lässig am Ende die These, dass die Geschichte der Juden sich als Prisma einer an den Prozessen von Homogenität und Heterogenität, Inklusion und Exklusion, Vielfalt und Differenz interessierten Modernisierungs- und Globalgeschichte vorzüglich anbiete – und daher, so das ein wenig billige *ceterum censeo*, natürlich vertiefte Berücksichtigung im Unterricht verdiene.

Es schien fast, als hätte Falk Pingel, Stellvertretender Direktor des GEI, seinen Vortrag als kritische Gegenrede zu Zimmermann und Lässig komponiert, indem er mahnte, dass eine Überbetonung des integrativen Ansatzes die Schärfe der Wahrnehmung der jüdischen Geschichte gefährde, und nicht nur rhetorisch fragte, ob nicht erst die gesonderte Verfolgungsgeschichte das Verbleiben der jüdischen Deutschen im kollektiven Gedächtnis der Nation und auch der Schüler sichere. Größte Schwierigkeiten postulierte er für das Konzept einer jüdischen als exemplarischen Minderheitengeschichte nach 1945, denn dort stünden Juden dann in Konkurrenz zu anderen, womöglich gewichtigeren Einwanderungsgruppen, allen voran natürlich den Muslimen.

Wolfgang Geiger und Martin Liepach (Leo Baeck Institut, Frankfurt am Main) fiel die wichtige, aber innerhalb der nur noch geringen verbliebenen Zeit kaum zu lösende Aufgabe zu, auf weit verbreitete Klischees und Mythen über jüdische Geschichte in Materialien für den Unterricht, etwa am Beispiel der angeblich exklusiven Beziehungen zum Geldverleih oder einer fehlenden innerjüdischen Perspektive zum Antisemitismus im Kaiserreich, einzugehen und didaktische Strategien von Dekonstruktion und Aufbereitung zu entwickeln.

Susanne Popp, oben bereits als wesentliche Ideengeberin gewürdigt, wurde für die Geschichtsdidaktik noch ein weiteres Mal aktiv, nämlich als Leiterin der Sektion „Re-Visionen. Zum Wandel von Geschichtsbildern im öffentlichen Geschichtsbewusstsein und für den Schulgebrauch“. Kooperationspartner war hier das GEI. Nun gehört die Schulbuchforschung – zumal sich dieses Medium im Zusammenhang mit der Standard- und Kompetenzorientierung als Leitmedium des Geschichtsunterrichts re-etabliert hat – zum Kerngeschäft der Fachdidaktik mit langer, gut dokumentierter Tradition (weshalb auch der Reflex des Historikerverbandes, die eigentlich in der Fachhistorie angemeldete Sektion in der Didaktik zu platzieren, seine Berechtigung hatte). Dass gleichwohl viel Neues und Aufschlussreiches zu erfahren war, lag zu allererst daran, dass mit Namibia, China und der Schweiz bisher *in didacticis* wenig beleuchtete Räume von Regionalexpertern unter die Lupe genommen wurden.

Der erste Beitrag vom Co-Leiter der Sektion Andreas Helmedach untersuchte aus der „Wirdie“-Perspektive die Darstellung „Osteuropas“ (die Schwierigkeit einer typologisierenden Abgrenzung dieses Raumes kann hier nicht diskutiert werden) in neueren deutschen Schulgeschichtsbüchern und stieß dabei, sofern überhaupt dieser Teilraum Europas überhaupt behandelt wird, auf einen erschreckenden Reichtum an Verfälschungen, Stereotypen und auch Diffamierungen. Interessant war die Beobachtung, dass in den neuesten Generationen – ganz gewiss als Folge der Empfehlungen der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission – Polen an Aufmerksamkeit gewinnt und somit mental in den Kernbestand Europas aufrückt, jedoch zu Ungunsten Tschechiens bzw. seiner Vorgängergebilde; damit, so Helmedach, begeben man sich der Chance, eine lange Tradition von freiem Denken und standhafter Demokratie (man vergleiche

die frühen reformatorischen Bewegungen im 15. Jahrhundert oder das lange Durchhalten der tschechischen Republik im 20. Jahrhundert, während sich in Europa faschistische Regimes etablierten) zu würdigen. Aus einer virulenten Gegenwartsperspektive muss ebenso das allmähliche Abhandenkommen des Osmanischen Reiches als desaströs bezeichnet werden. Im Übrigen wusste Helmedach zu berichten, dass man in osteuropäischen Staaten heute ein nationalstaatliches Narrativ favorisiere und eine nationstranszendierende Verflechtungsgeschichte eher als typisch deutsche Marotte abtue.

Markus Furrer (Fribourg/Luzern) konnte mit einem wahren Paradoxon aufwarten, indem er beschrieb, dass, obwohl Geschichtlichkeit für die ja nicht durch Sprache, Konfession oder ethnische Kategorien herstellbare schweizerische Identität eine wichtige Funktion übernimmt, konkrete schweizerische Geschichte aus den Schulbuchnarrativen langsam entschwindet. Man begnügt sich mit einigen historischen Eckpunkten zum Werden der Eidgenossenschaft, die dann natürlich unverrückbar und mythologisch überhöht werden (was nicht ausschließt, dass es immer mehr Schweizer Schüler und Studierende gibt, die selbst mit dem Namen Wilhelm Tell nichts mehr verbinden). Hier soll die These gewagt werden, dass diese Entwicklung auch als prototypisches Modell für das Schicksal der westlichen Nationalerzählungen stehen könnte: Eine kleine Handvoll wirklich allgemein verbreiteter und geglaubter, sprachlich formelhaft gefasster und moralisch übereindeutiger Restnarrative wird im Regelfall ausreichen um historische Orientierung zu gewährleisten. Freilich vermisste man bei Furrer zumindest die kurze Erwähnung jenes bildungspolitischen Aufruhrs, den die Veröffentlichung des Lehrmittels „Hinschauen und Nachfragen“¹⁰ in diesem Jahr verursachte. Die dort vorgenommene gnadenlose Neudeutung der Geschichte der Schweiz vor und während des Zweiten Weltkriegs führte zu hitzigen Debatten im Feuilleton wie an den Stammtischen – wann ist Ähnliches in Deutschland das letzte Mal geschehen?¹¹

Sonia Abun-Nasr, Leiterin der Basler Afrika Bibliografien, einer wissenschaftlichen Spezialbi-

¹⁰ Gautschi, Peter u.a., *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zürich 2006.

¹¹ Vgl. Schneider, Gerhard, *In der Schweiz. Ein Geschichtsbuch macht Furore*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2006, S. 198-206.

bliothek, stellte Ergebnisse ihrer Studien an namibischen Schulgeschichtsbüchern im Hinblick auf den Wandel der vorherrschenden Geschichtsbilder vor. Entlang von drei zeitdifferenten Messpunkten konstatierte sie, dass in der Darstellung das subsaharische Afrika sehr lang, nämlich noch bis weit in die Zeiten der südafrikanischen Kolonialherrschaft, an der linearen Fortschrittsgeschichte, in dessen Fokus stets Europa angesiedelt war, keinen Anteil hatte. Apartheid wurde nicht einmal dem Begriff nach genannt und der Herero-Aufstand von 1904 als „resistance against legal authority“ interpretiert, dessen blutige Niederschlagung mithin geboten war. Danach jedoch, zu Beginn der 1990er Jahre, erschien Namibia als Territorium von alter ethnischer Vielfalt und wurde schließlich, nach erfolgreichem Unabhängigkeitskampf, zum integralen Bestandteil der afrikanischen Völkerfamilie, einer Panafrikanität, die freilich mit der Teleologisierung der SWAPO-Befreiungsbewegung einherging. Hier mochte der theoretische Befund, dass das Schulbuchnarrativ die jeweils bestehenden Herrschaftsverhältnisse legitimiert und dabei alle Kontingenzen zugunsten einer zwangsläufigen Entwicklung tilgt, eher banal sein (und er ließe sich gewiss etwa in Rhodesien/Zimbabwe, Vietnam oder Paraguay wiederholen), doch lag die Stärke des Berichts in der Detailgenauigkeit des Nachweises.

Ein ähnlicher Eindruck nationaler Affirmation stellte sich beim Vortrag von Claudia Schneider (GEI) über die „Revisionen der Geschichte Chinas in aktuellen chinesischen und taiwanischen Schulbüchern“ ein, wenn auch die derzeitige Schulbuch- und Lernplanpluralisierung in beiden Staaten größere Spielräume zulässt, als man dies zunächst vermuten würde. Divergierende Konzeptionen von „China“ bzw. einem „chinesischen Volk“ finden sich nicht nur in der Ablösung des lange vorherrschenden revolutionär-evolutionistischen Geschichtsbildes, sondern auch bei der Thematisierung der multiethnischen Identität, von Kultur- und Alltagsgeschichte sowie des Verhältnisses zur westlichen Welt. Gerade weil die „chinesische Nation“ und das extrem territorial gebundene nationalstaatliche Narrativ, das nicht einmal die Geschichte der großen chinesischen Diaspora etwa in Südostasien oder den USA verfolgt, stets im Mittelpunkt der Betrachtung bleibt, erstaunt doch, in welchem erheblichem Umfang sich die Schulbücher auch der europäischen Geschichte widmen, oft in Form des erkenntnisfördernden historischen Ver-

gleichs. Würde man ein analoges Verhältnis im deutschen Geschichtsunterricht anstreben, bliebe China nicht länger ein blinder Fleck im Horizont unserer Jugendlichen.

Im Übrigen war Schneider die einzige Referentin, die auch methodische Kriterien in die Untersuchung und Analyse ihrer Schulbücher einbezog – und dabei den Befund zu Tage förderte, dass in beiden nationalen Konzepten Schüler- und Handlungsorientierung, Gegenwartsbezug und lebensweltliche Relevanz der Thematiken einen zunehmenden Stellenwert besitzen. Indirekt wurde an dieser Stelle das größte Manko der ansonsten Gewinn bringenden und anregenden Sektion deutlich, nämlich das Fehlen eigentlich didaktischer Fragestellungen. Es ist ja aus geschichtsdidaktischer Sicht erst ein Teil des Werks vollbracht, wenn man Schulbuchnarrative mithilfe historiografischer Kategorien beschreibt; von ebenso großem Interesse sind die Zielsetzungen und Sinnbildungen, die den Lernenden abverlangt bzw. zugemutet werden, und wie man solches methodisch zu implementieren trachtet. Trotz seiner zentralen Bedeutung darf man ein modernes Geschichtsschulbuch allein niemals „für voll“ nehmen. Eine Einbettung in den Kontext der gesamtgesellschaftlichen und, davon abgeleitet, der Rahmenplandiskurse, die hier insgesamt merkwürdig unterbelichtet blieben, ist immer notwendig.

Der intellektuelle Tiefpunkt wurde in der letzten Sektion „Europäische Identität und Geschichtsdidaktik“ erreicht, ausgerichtet vom VGD bzw. seinem baden-württembergischen Landesverband. Anlass war, dass das Thema „Vielfalt und Einheit Europas“ in den baden-württembergischen Bildungsstandards Geschichte Gymnasium Klasse 10 gesondert ausgewiesen und mit der Zielbestimmung einer europäischen Identität verknüpft wird. Folgerichtig, aber doch fatal im Hinblick auf den Fortgang einer freien wissenschaftlichen Debatte, wurde die Sektion durch das Referat eines Ministerialdirigenten aus dem baden-württembergischen Kultusministerium eingeleitet (in Vertretung verlesen von Claudia Sturmann). Damit war der Rahmen abgesteckt, dass alle weiteren Sektionsteilnehmer sich nur noch an einem lyrisch verbrämten „Europäischen Geschichtsbild als Bildungsauftrag“ abarbeiten konnten, das sich um Schlagworte wie *Rechtsstaatlichkeit*, *Freiheit*, *Partizipation*, *Christentum*, *Hingabe an die Vernunft* rankte; alternative Referenzen waren zwecks „Erfüllung des Bildungsplans“, wie mehrmals stolz reklamiert

wurde, ausgeschlossen.

Der Sektionsleiter Roland Wolf (Reutlingen) räsionierte über „Europäische Identität als Gegenstand des problemorientierten Unterrichts“, charakterisierte diese sehr wohl als ein artifizielles, aber keineswegs willkürliches Konstrukt und verfolgte das Projekt, europäisches Selbstverständnis in einem Längsschnitt von der griechisch-römischen Antike bis zur modernen Demokratie nachzuzeichnen. Die großen offen bleibenden Fragen – etwa nach der Zweckgerichtetheit der Erfolgserzählung oder nach der Bindung der Partizipationsmöglichkeit an eine ausdrückliche Einladung – empfahl er der Bearbeitung durch problemorientierte Verfahren. Damit überstrapazierte er einerseits Uwe Uffelmans Unterrichtskonzept¹², andererseits zeigte er sich ratlos angesichts des Grundwiderspruchs der gesamten Sektion: Allen Teilnehmern war nämlich sehr wohl die Unmöglichkeit der Ausbildung einer zeitgemäßen europäischen Identität auf dem Fundament der historisch konkreten Entwicklungen bewusst.

Dies zeigte sich auch bei Stefan Schipperges (Achern) und seinen „Anregungen zu den Bildungsstandards der Klasse 10“, die er anhand unterrichtspraktischer Beispiele zu „Europas antiken Wurzeln“ gab. Die sagenhafte Konstruktion eines gemeinsamen und ziemlich exklusiven Erinnerungsraumes wurde nämlich in Anerkennung der Herkunft des Europa-Begriffs aus der Zeit der Perserkriege und der ursprünglichen Zugehörigkeit von Nordafrika und Teilen Vorderasiens sogleich demontiert.

Christian Ohler (Karlsruhe) bekräftigte im Referat über „Pilger und Pilgerschaft als Wurzel der europäischen Identität“ die bekannten Thesen von der hohen Mobilität der mittelalterlichen Gesellschaft und wagte die merkwürdige Zuspitzung, dass der ständige mentale wie leibhaftige Austausch die Modernisierung Europas beschleunigt und möglicherweise sogar die physische Widerstandsfähigkeit des europäischen Menschen gestärkt hätte.

Bei Andreas Grießinger (Konstanz) ergab sich eine ähnlich kritische Spannung aus der Einsicht, dass Europa während des Mittelalters und der Frühen Neuzeit die Selbstzuschreibung einer Opfer-

und Schlachtfeldgemeinschaft (nämlich im Abwehrkampf gegen Hunnen, Mongolen, den Islam und die Türken) bedeutete, getragen von einem Überlegenheitsbewusstsein gegenüber allen Wilden und Unzivilisierten.

Was von diesen ambivalenten Attributen einem Schüler des 21. Jahrhunderts zur Identitätsfindung dienen könnte, woraus sich die zur Verinnerlichung ausgeschriebenen „europäischen Werte“ speisen und worauf sich eine europäische Werteordnung gründen könnte, blieb völlig im Unklaren. Warum sobald (in Deutschland) von historischer Identität die Rede ist, so schnell von Kampf, Blut und Boden gekündet wird, war den Sektionsteilnehmern keine Überlegung, geschweige denn eine ideologiekritische Analyse wert. Umso mehr irritierte der beständig vermittelte Eindruck, man vollbringe eine Pioniertat auf bislang unerkundetem Terrain – befasst sich doch die Fachdidaktik seit Jahren auf hohem Niveau mit dem Europegedanken und es finden sich dazu in Schulbüchern vorzügliche, nur angemessen dezent-pathetische Längsschnittdarstellungen.¹³

Am Ende der Veranstaltung, deren Vorträge trotz Ausfalls eines Referats, aller Pausen und Diskussionen die gesamten vorgesehenen drei Stunden füllten, blieb der Eindruck einer oberlehrerhaft inszenierten und im Ton pastoralen europäischen Weihestunde. Den Sektionsteilnehmern soll nicht ihr heiliger Ernst und das Recht darauf, sich von einer historischen Mission durchdrungen zu fühlen, abgesprochen werden – aber möglicherweise markiert dies bereits das Grundproblem aller Beschäftigung mit Europa (und offenbar auch der baden-württembergischen Bildungsstandards). Reicht denn nicht, wenn es um Europas Identität und Zukunft geht, an Stelle all der mythologischen Überwucherung, des kleinkrämerischen Kulturdünkels und beethovenseligen Brimboriums Jean-Claude Junckers Wort: „Wer zweifelt, wer an Europa verzweifelt, der sollte Soldatenfriedhöfe besuchen“?¹⁴

Aus der Gesamtschau aller fünf geschichtsdidaktischen Sektionen müsste bilanziert werden, dass es im Ganzen nicht geglückt ist, den Leis-

¹²Z.B. Uffelman Uwe, Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion, Villingen-Schwenningen 1990; demnächst Barricelli, Michele, Problemorientierung, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hgg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Neubearb. Aufl. Schwalbach am Taunus 2007 (i. Ersch.).

¹³Vgl. v.a. Gies, Horst (Hg.), Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 1998; als Schulbuch: Geschichte und Geschehen Sekundarstufe I, Bd. 3, Leipzig 2004, S. 10–41. Das Rahmenthema der letzten Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 2005 lautete ebenso „Europa“.

¹⁴Der luxemburgische Ministerpräsident anlässlich der Verleihung des Aachener Karlspreises im Juni 2006.

tungsstand der Disziplin widerzuspiegeln. Auffällig war vor allem, dass neue Fragerichtungen, die sich im Fachdiskurs bereits an zentraler Stelle etabliert haben – insbesondere die Entwicklung eines Kompetenzmodells des historischen Lernens, die empirische Lehr-Lern-Forschung und der Paradigmenwechsel hin zu einem Geschichtskonzept für eine zunehmend multiethnische Gesellschaft (mittelfristig werden 30-50 Prozent der Schülerschaft in Deutschland einen „Migrationshintergrund“ besitzen!) – eine nur marginale Rolle spielten, obgleich es in vielen Vorträgen Anschlussstellen für diese notwendigen Reflexionen gegeben hätte. Es überwog, wie nicht selten, ein eher selbstgenügsam-deskriptiver geschichtskultureller Diskurs, für den auch die Überrepräsentation des Schulbuchs und seiner Narrative symptomatisch ist – Historiker fühlen sich eben auf dem Terrain der Texte am sichersten. Schließlich wurde, die lokale Tradition gering schätzend, leider auch nirgends frisches Ketzertum ruchbar.

Auf der Haben-Seite des Konstanzer Hochamts finden sich die angenehm selbstverständliche Internationalisierung der Perspektiven und Beiträge, die wertvolle Impulse aus anderen Bildungssystemen vermitteln, die immer noch ausbaubare Zusammenarbeit der Schule mit Institutionen außerschulischer Bildung und die geglückte Bereitstellung eines Forums für die Diskussion praktischer Unterrichtserfahrungen. Momente, in denen die didaktische Theoriebildung vorangetrieben wurde, waren spärlich, aber umso strahlender. Ansonsten bleibt das Festhalten am pädagogischen Ideal, dass Geschichtsunterricht das demokratische Bewusstsein Heranwachsender auch noch in der globalisierten Postmoderne positiv beeinflussen kann, tröstlich. Unbedingt jedoch und hartnäckig muss sich die Geschichtsdidaktik bemühen, die Grenzen ihrer Disziplin zur Fachhistorie zu überwinden: Die Geschichtsbilder waren „ihr“ Thema, doch zu den aufmerksamkeitsheischenden epochenübergreifenden Diskussionsveranstaltungen hatte man sie ungeachtet ihrer einschlägigen Forschungen etwa zur Bildhermeneutik, der Medialität von Vermittlungssystemen oder Bildinstrumentalisierung im geschichtspolitischen Diskurs nicht eingeladen.¹⁵ Ein wenig Geschichts-

didaktische Expertise hätte dort indessen nicht geschadet.

Tagungsbericht *Querschnittsbericht: „Fachdidaktik“*. 19.09.2006-22.09.2006, Konstanz, in: H-Soz-u-Kult .

¹⁵ Vgl. z.B. Bernhardt, Markus u.a. (Hgg.), Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen (Fs. Ulrich Mayer), Schwalbach am Taunus 2006; Sauer, Michael, Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2000; demnächst Pandel, Hans-Jürgen, Bildin-

terpretation (Methoden historischen Lernens), Schwalbach am Taunus 2007 (i. Ersch.).